



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Lentillon-Kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves: les apports d'une approche mixte. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 89-108. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2014.153>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Vanessa Lentillon-Kaestner, 2014



Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte

Vanessa LENTILLON-KAESTNER¹ (Unité d'Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive (UER-EPS), Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse)

Cet article montre les apports d'une approche mixte afin d'appréhender au mieux les injustices perçues par les élèves au niveau de la notation en éducation physique. Au total, 86 élèves ont été interrogés par entretiens semi-directifs et de 1467 élèves par questionnaires. Bien qu'ils soient en plus grande réussite, les garçons et les élèves qui ont un score élevé sur l'échelle de masculinité (androgynes, typés masculins) perçoivent davantage d'injustices au niveau de la notation en éducation physique. Les questionnaires et entretiens ont été complémentaires dans cette étude, les limites d'une approche étant compensées par les apports de l'autre approche.

Mots clés : Evaluation, éducation physique, injustices, entretiens, questionnaires

Introduction

Durant la majorité du XX^e siècle, les méthodes quantitatives ont été valorisées dans la recherche, synonyme d'objectivité et de neutralité. Les méthodes qualitatives ont quant-à-elles longtemps souffert d'un manque de reconnaissance, les critiques portant surtout sur leur manque d'objectivité. Depuis ces deux dernières décennies, les avantages des méthodes qualitatives sont de plus en plus reconnus, surtout en complément aux méthodes quantitatives. Ainsi les méthodes mixtes, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives sont de plus en plus utilisées (Tashakkori & Teddie, 2003, 2010). Selon Tashakkori et Teddie (2003), ces dernières vont même dominer durant le XXI^e siècle dans les recherches en sciences sociales et comportementales. Les méthodes qualitatives et quantitatives présentent chacune des avantages et des limites, mais les limites d'une méthode peuvent être comblées par les avantages de l'autre méthode et vice versa. Convaincus du riche apport de cette double approche, nous mettons en place une approche mixte dans la majorité de nos projets de recherche. Nous allons exemplifier dans cet article la richesse de l'utilisation d'une

1. Contact : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



approche mixte au travers d'une étude réalisée sur les perceptions d'injustice au niveau de la notation en éducation physique en France (Lentillon, 2006).

L'évaluation sommative en éducation physique

La notation en éducation physique est un moyen très souvent utilisé afin d'évaluer les apprentissages en éducation physique en fin de cycle ; or ce n'est pas le seul moyen. En Suisse, le paysage romand se caractérise par des pratiques très diverses, résultant des prérogatives des cantons en matière d'éducation. Par exemple, au niveau du secondaire 1, dans les cantons de Genève, Neuchâtel, Fribourg ou Berne, l'évaluation en éducation physique est certificative : les élèves sont notés en éducation physique et la note d'éducation physique compte pour la moyenne générale et/ou la promotion d'un élève. Dans le canton du Jura, la note d'éducation physique ne compte pas pour la moyenne générale et/ou la promotion d'un élève. Enfin, dans le canton de Vaud, les élèves ne sont pas notés en éducation physique. Un carnet d'évaluation est utilisé ; il a un rôle informatif pour que l'élève puisse pour chacun des niveaux de scolarité se situer sur des tests de condition physique et dans différents domaines d'activité en référence aux moyens d'enseignement officiels. En France, lieu où l'étude s'est déroulée, l'évaluation sommative en éducation physique présente une spécificité par rapport aux autres disciplines d'enseignement. C'est la seule discipline d'enseignement à avoir un contrôle en cours de formation dans les filières générales. Ce n'est pas une évaluation continue mais ponctuelle. Elle ponctue l'enseignement à des moments prévus de l'année scolaire : cette évaluation a lieu à la fin d'un cycle d'enseignement d'une activité physique qui dure un trimestre (soit 12 semaines environ). Des textes officiels réglementent cette évaluation sommative dans les différents types d'établissements scolaires. Il faut noter également que la notation se fait sur 20 points et non sur 6 comme en Suisse.

Des inégalités de réussite en éducation physique, un problème de justice distributive : L'éducation physique s'appuyant sur le sport est connotée « masculine ». La valorisation du masculin en EPS se manifeste sous différentes formes : contenus enseignés et évalués en EPS très souvent masculins, des attentes et interventions de l'enseignant qui favorisent les garçons, des attitudes de domination des garçons vis-à-vis des filles en retrait, etc. (Lentillon, 2007 ; Lentillon, Cogérino, & Kaestner, 2006). Tous ces éléments contribuent à la meilleure réussite des garçons. Cet écart de réussite intersexe a été observé en France dès les premières analyses statistiques après la réforme du baccalauréat en éducation physique de 1983. Il est présent dans toutes les académies, et s'amplifie avec le temps (Lentillon & Cogérino, 2003) : + 0.50 points en 1984-85 (Davis, 1986), + 0.81 points (Volondat & Davis, 1987), + 1.00 point en 1985-86 (Combaz, 1992), + 1.10 points en 1996-99 (Cleuziou, 2000), + 1.15 points (MEN, 2003), + 1.21 points (Vigneron, 2004), + 1.06 points (Just, 2006), + 1.4 points (Lemarie & Cournac, 2013).



Des problèmes de justice procédurale dans l'évaluation par l'enseignant : Bien que l'utilité de l'évaluation sommative soit indiscutable pour apprécier la qualité des apprentissages en éducation physique, évaluer les élèves est complexe et relève davantage d'une transaction que d'une mesure objective (Butera, Buchs, & Darmon, 2011 ; Chevallard, 1896 ; Cogérino, 2000 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003a, 2003b ; David, Brau-Antony, & Cleuziou, 2002 ; Dubus, 2006 ; Perrenoud, 1986).

D'une part, le choix des critères de notation peut poser des problèmes aux enseignants d'éducation physique ; ces derniers montrent une attitude de doute face au choix d'indicateurs observables, de repères et de critères qu'ils voudraient pertinents (Brau-Antony, 2000 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003a ; MacDonald & Brooker, 1997). La prise en compte d'autres éléments que la performance (e.g., la maîtrise d'exécution, les progrès, la participation) semble indispensable pour une évaluation objective et équitable (Bordet, 1991 ; Cleuziou, 2000 ; Cogérino & Mnaffakh, 2007, 2008 ; Roberts & Fairclough, 2012). Cette prise en compte permet, d'une part de lutter contre les représentations des élèves centrées uniquement sur la performance (Duirat-Elia, 2003) et d'autre part, a pour effet que la note reflète l'investissement et le travail fourni en cours d'éducation physique et qu'elle ne soit pas seulement un indicateur des habiletés physiques apprises en dehors des cours d'éducation physique (Cogérino & Mnaffakh, 2007, 2008). Par exemple, Cleuziou (2000) montre que les différences intersexes sont les plus nettes au niveau des notes de compétence (performance + maîtrise d'exécution) et prioritairement au niveau des notes de performance (1.70 points d'écart en faveur des garçons pour la note de performance et 1.19 pour la note de maîtrise d'exécution sur une note sur 20 points). Pour les notes de connaissances, les écarts sont faibles, voire inexistantes entre les deux sexes. Or, la prise en compte d'autres critères dans la note en éducation physique semble poser de nombreux problèmes aux enseignants. Ceux-ci soulignent la difficulté à construire des critères objectifs et rigoureux : « Evaluer la participation et les progrès revient à donner à l'élève un retour sur la « cote d'amour » dont il est l'objet » (Cogérino & Mnaffakh, 2008, p. 29). Aussi, les critères d'évaluation doivent être explicites pour les élèves et ces derniers doivent tous bénéficier des mêmes conditions (Cogérino & Mnaffakh, 2008).

D'autre part, la note d'éducation physique relève souvent d'arrangements évaluatifs internes ou externes à la classe au même titre que ceux décrits pour d'autres disciplines (Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003a ; David et al., 2002 ; Merle, 1996). Les enseignants, débutants ou plus expérimentés, sont face à une contradiction permanente entre les valeurs de justice, d'équité, d'objectivité et de fiabilité et les contingences d'un jugement évaluatif au quotidien avec leurs élèves en éducation physique. Ils observent finalement que leurs référentiels d'évaluation ne permettent pas de hiérarchiser les élèves comme ils devraient l'être en fonction de leur prestation en cours d'éducation physique ; d'où le recours à des arrangements évaluatifs qui leur permettent de préserver l'image d'une évaluation



équitable et valide (David, 2003a). Ces arrangements sont souvent revendiqués par les enseignants afin de ne pas pénaliser les élèves aux ressources physiques et/ou motrices faibles (Cogérino & Mnaffakh, 2007) ; il s'agit de stratégies qui modifient l'évaluation afin que les élèves réussissent mieux, comme l'utilisation de référentiels adaptés au niveau des groupes, l'abaissement du niveau d'exigence requis, l'allègement de certaines procédures d'évaluation, la modification des objets à évaluer, la minimisation de la place de la performance, le fait de donner davantage de poids à des éléments autres, l'attribution à l'élève de sa note « habituelle » ou attendue, le fait d'assurer une note « minimale » par diverses manières, la pression ou le chantage exercé sur l'élève qui ne respecte pas totalement les règles du métier d'élève, etc. (Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003a ; Huet, 2003). Par exemple, en athlétisme, activité qui attire peu les élèves, les enseignants proposent des barèmes faciles à l'évaluation afin de motiver les élèves à pratiquer cette activité (Vigneron, 2003). Ces arrangements évaluatifs sont donc nombreux et ils ont tous le même effet, améliorer la note obtenue lors de l'évaluation. En conséquence, lorsque les élèves sont notés en éducation physique, ils obtiennent des notes en moyenne très élevées (Lentillon, 2006, 2007 ; Lentillon-Kaestner, 2008). Ainsi, même si l'évaluation est certificative et que la note compte pour la promotion des élèves, il est très peu probable que l'élève ne soit pas promu à cause de sa note d'éducation physique. La note d'éducation physique sert dans la majorité des cas à remonter la moyenne générale des élèves (Lentillon, 2006).

Par ailleurs, les conceptions en lien avec l'évaluation et l'enseignement en éducation physique sont variées, composites et parfois floues (Bordet, 1991 ; Brau-Antony, 2001 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003a ; David et al., 2002). Il existe très souvent un décalage entre les représentations qu'ont les enseignants de l'évaluation équitable et les procédures évaluatives exigées dans les textes officiels (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Comme le souligne David et al. (2002), « la certification par le professeur d'éducation physique relève d'un jeu avec les règles énoncées dans les textes officiels » (p. 61). Cela entraîne de grandes différences entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué (Audigier, Crahay & Dolz, 2006).

En somme, l'ensemble de ces travaux met en exergue qu'il est difficile de construire une évaluation objective et équitable. La notation des élèves en éducation physique est parfois remise en question par les enseignants, voire une partie de l'opinion publique, comme en 1995 en France (David, 2006). Les critiques dénoncent les dérives d'une évaluation sophistiquée et omniprésente supplantant l'acte pédagogique. Comme le souligne Perrenoud (1998), un des dangers de la notation en éducation physique, c'est qu'elle appauvrisse la qualité des pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage à cause du temps et de l'énergie qu'elle demande aussi bien aux enseignants qu'aux élèves. Bien qu'il existe d'autres modalités d'évaluation comme dans le canton de Vaud en Suisse romande (carnet d'évaluation), aucune étude ne s'est intéressée jusqu'à ce jour aux effets



des différentes modalités d'évaluation sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Afin de combler ce manque, une étude financée par l'Office fédéral des sport (OFSP) et par le Service de l'Education Physique et du Sport (SEPS) du canton de Vaud a été mise en place dans trois cantons aux modalités d'évaluation différenciées (cantons de Vaud, Genève et Jura) (Lentillon-Kaestner et al., 2012-2015).

Les perceptions d'injustice au niveau de l'évaluation

Dans cette étude, la justice de l'évaluation a été appréhendée à deux niveaux différents : au niveau des notes obtenues (justice distributive) et au niveau des procédures d'évaluation (justice procédurale). La justice distributive concerne les perceptions du caractère juste ou injuste des rétributions, récompenses reçues. Nous nous sommes appuyés notamment sur la théorie de la privation relative qui permet de mesurer la justice des rétributions reçues (e.g., salaires, notes) (Dar & Resh, 2001, 2003; Walker & Smith, 2002). Dans l'expérience de privation relative au niveau de l'individu, deux composantes sont impliquées : les composantes cognitive et affective. Nous nous intéressons ici seulement à la composante cognitive de la privation qui concerne l'écart perçu entre deux situations, au niveau personnel entre la récompense obtenue et celle désirée. La théorie de privation relative présente des avantages quant à la mesure des perceptions d'injustice chez les élèves, puisqu'elle permet de distinguer les situations où les individus se sentent sur-rétribués de celles où ils se sentent sous-rétribués. La « privation relative » est un sentiment d'injustice, et l'opposé de la privation est la « gratification relative » (Guimond & Tougas, 1999). Trois cas de figure peuvent être distingués : l'élève peut se sentir « gratifié » (ou « percevoir de la gratification ») si la note obtenue est supérieure à celle qu'il pensait obtenir ; l'élève peut se sentir « privé » (ou « percevoir de la privation ») si la note obtenue est inférieure à celle qu'il pensait obtenir ; enfin l'élève peut se sentir rétribué de façon équitable, juste si la note obtenue correspond à celle désirée.

Le type de récompense reçu va avoir une incidence sur la privation perçue. La note d'éducation physique est une récompense quantitative de type « instrumental » selon la classification de Dar & Resh (2001). Elle répond aux caractéristiques de masculinité, de domination, de compétition avec la recherche d'être le meilleur et surtout en éducation physique, domaine valorisé par les garçons. Selon Kellerhals, Coenen-Huther et Modak (1988), les individus adoptent une attitude finaliste envers la justice : ils cherchent à travers leurs jugements de justice à produire certains effets collectifs ou individuels. Le juste n'est pas seulement la reconnaissance de droits mais l'instauration d'un ordre. Des études ont mis en évidence des variations d'injustice perçue selon les caractéristiques personnelles des individus et notamment selon leur sexe. Mais, à notre connaissance, aucune étude n'a analysé le lien éventuel entre l'orientation de genre des individus et leurs perceptions d'injustice.



Les femmes et les hommes ne se comportent pas de la même manière face à la justice : les femmes semblent plus généreuses, moins justes que les hommes ; elles tendent à rechercher l'égalité alors que les hommes tendent à rechercher l'équité dans la distribution des récompenses ; elles tendent à s'attribuer une rétribution moindre lorsque les prestations des différents acteurs sont égales ; elles font des choix moins extrêmes que les hommes ; elles adoptent un comportement orienté vers la cohésion de groupe, etc. (cf. Kellerhals et al., 1988 pour une synthèse des expériences en laboratoire). Selon Gilligan (1986), la vie des femmes se nourrit davantage des interactions sociales et des rapports personnels ce qui les conduit à réagir différemment face à la justice.

Au-delà du sexe des élèves, l'intériorisation des rôles sociaux féminins et masculins (orientation de genre) est une variable essentielle pour comprendre les différences entre les sexes. Selon la théorie des rôles sociaux (Eagly, 1987), les différences entre les sexes dans les comportements apparaissent parce que les hommes et les femmes possèdent différents rôles sociaux. Les rôles sexués sont appris dès le plus jeune âge, ils représentent un partage consensuel des croyances et se manifestent dans différents contextes. Les rôles féminins amènent les femmes à exhiber des comportements expressifs et des comportements sociaux émotionnels. Les rôles masculins impliquent que les garçons se comportent dans une direction instrumentale et non-émotionnelle, ils valorisent le sport et l'éducation physique (Héritier, 1996 ; Hurtig & Pichevin, 1986). Or des différences d'appropriation des rôles sexués ont été observées chez les individus. Certaines filles présentent des caractéristiques « masculines » : les filles sportives, compétitives, dominatrices, etc. Certains garçons ont des comportements « féminins » : les garçons qui rendent service, s'occupent des problèmes des autres, etc. Bem (1974, 1981) reconnaît la présence de composantes psychologiques masculines et féminines en chaque individu. La théorie de Bem (1974, 1981) repose sur le concept de « schéma » emprunté de la psychologie sociale cognitive et le concept d'« androgynie psychologique » est développé. Le « schéma » est une structure cognitive façonnée par le milieu et qui est active dans la perception, la cognition et dans le comportement ; il fonctionne comme un filtre sélectif. Une même structure cognitive guide la sexuation des comportements qu'il s'agisse de garçons ou de filles (Bem, 1981 ; Durand-Delvigne, 1990 ; Hurtig & Pichevin, 1986 ; Martin & Halverson, 1981). Le BSRI (Bem Sex Role Inventory), publié en 1974 (Bem, 1974), constitue le premier questionnaire qui évalue séparément et indépendamment la composante masculine et féminine d'une personne (Alain, 1996). Il permet de définir le degré de stéréotypie selon le sexe dans sa représentation de soi. Les individus peuvent être soit typés sexuellement (typés masculins ou féminins) conformes au groupe de sexe ou inversés, soit non-typés sexuellement (androgynes et non différenciés).

Notre objet d'étude est d'appréhender les perceptions d'injustice au niveau de la notation en éducation physique. Dans cinq autres disciplines que l'éducation physique (mathématiques, anglais comme langue étrangère,



littérature, biologie et géographie), les garçons, en moindre réussite que les filles, se sentent en moyenne davantage sous-évalués (privation perçue) (Dar & Resh, 2003 ; Jasso & Resh, 2002 ; Resh, 1999). En éducation physique, les filles, en moindre réussite se sentent-elles davantage sous-évaluées que les garçons ? Aucune étude antérieure n'a été réalisée sur les perceptions d'injustice des élèves en éducation physique. Les injustices sont supposées plus importantes dans les domaines qui importent la personne. Les garçons et les élèves qui se définissent par des traits masculins (typés masculins et androgynes) sont supposés en moyenne percevoir davantage d'injustices au niveau de la notation en éducation physique que les filles et les élèves typés féminins et non différenciés. Une intériorisation similaire des rôles sexués chez les filles et les garçons est supposée réduire les différences intersexes au niveau des perceptions de privation à l'égard des notes obtenues en éducation physique.

Méthode

Echantillon

Les élèves interrogés par questionnaire et entretien étaient tous des élèves volontaires du secondaire (collèges et lycées français). Au total, 86 élèves ont été interrogés par entretiens semi-directifs (43 filles et 43 garçons). Ces élèves sont âgés en moyenne de 16.1 ans (ET = 2.6). Le questionnaire a été rempli par 1467 élèves (823 filles et 644 garçons), âgés en moyenne de 15.2 ans (ET = 1.7).

Outils de recueil de données

Les entretiens semi-directifs : Ils débutaient avec une question ouverte : « Percevez-vous des injustices en éducation physique ? ». Puis trois grands thèmes étaient abordés ; ils correspondent à des domaines dans lesquels les élèves sont susceptibles de percevoir des injustices : la note et l'évaluation, les interventions de l'enseignant et les interactions entre pairs, filles et garçons. Dans chacun de ces thèmes, les questionnements étaient similaires. Seules les réponses obtenues lors de la 1^e question et des questions relatives aux injustices individuelles perçues au niveau de la notation nous intéressent dans cet article. Une fiche a été complétée par les élèves en fin d'entretien. Cette fiche comprenait des renseignements comme le sexe, l'âge, le type d'établissement, la classe, la note obtenue en éducation physique, et la version courte française du BSRI (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2000) afin de déterminer l'orientation de genre des élèves interviewés (cf. point suivant).

Les questionnaires : Ils étaient prioritairement constitués de questions fermées ou d'opinion accompagnées d'échelles de type Likert en 7 points :

- *La perception de privation ou gratification au niveau de la note :* s'appuyant sur les études antérieures (Dar & Resh, 2001, 2003 ; Resh, 1999), la différence entre la note obtenue (X) et celle espérée (Y) par les élèves (X-Y)



a permis d'appréhender la perception de privation et gratification au niveau de la note obtenue en éducation physique. En somme, la perception de privation correspond à un score inférieur à zéro ($PC < 0$) ; la perception de gratification correspond à un score supérieur à zéro ($PC > 0$) ; et la perception d'une rétribution juste correspond à un score égal à zéro ($PC = 0$).

- *L'orientation de genre des élèves* : la version courte française du BSRI validée par Fontayne et al. (2000) a été utilisée et sa validité a été vérifiée auprès de la population cible grâce à la méthode préconisée par Vallerand & Hess (2000). Cette version comprend 18 items tous accompagnés d'échelles de type Likert en sept points : de « Jamais vrai » (1) à « Toujours vrai » (7). Parmi ces items, huit mesurent des caractéristiques masculines et dix des caractéristiques féminines. Le score de masculinité correspond à la moyenne des scores aux huit items qui mesurent les caractéristiques masculines et le score de féminité correspond à la moyenne des scores aux dix items qui mesurent les caractéristiques féminines. Les items des deux sous-échelles de masculinité et féminité démontrent une forte homogénéité : les valeurs de l'alpha de Cronbach sont respectivement de .82 pour l'échelle de masculinité et de .85 pour l'échelle de féminité ($N = 1467$). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Fontayne (1999) : .81 pour l'échelle de masculinité et de .86 pour l'échelle de féminité.

Quatre groupes d'orientation de genre ont été distingués selon la « méthode du partage de la médiane » (Bem, 1977) pour chacun des deux échantillons (entretiens et questionnaires). La médiane a été calculée pour chaque groupe de sexe (garçons et filles) séparément pour les scores de masculinité et de féminité. L'élève typé masculin a un score de masculinité supérieur à la médiane de son groupe et un score de féminité inférieur à la médiane de son groupe. L'élève typé féminin a un score de féminité supérieur à la médiane de son groupe et un score de masculinité inférieur à la médiane de son groupe. L'élève de profil androgyne a des scores de féminité et de masculinité supérieurs à la médiane de son groupe. L'élève de profil non différencié a des scores de féminité et de masculinité inférieurs à la médiane de son groupe.

Procédure

Au préalable, les objectifs de l'étude et les outils de recueil de données ont été présentés aux directeurs d'établissement et aux enseignants d'éducation physique afin de faciliter la recherche d'élèves volontaires pour les entretiens et la passation des questionnaires.

Les entretiens semi-directifs : Les entretiens se sont déroulés dans quatre établissements secondaires différents (deux établissements accueillant des élèves de milieu défavorisé et deux établissements accueillant des élèves de milieu favorisé). Les élèves volontaires ont été recrutés dans la cour de récréation durant les pauses. Un lieu au calme (salle de cours, coin isolé



dans la cour) a été choisi pour réaliser les entretiens. Les entretiens ont été réalisés avec deux élèves la majorité du temps. Les entretiens avec deux élèves se sont avérés plus riches, facilitant la prise de parole des élèves face à l'adulte. Au total, 44 entretiens semi-directifs ont été menés, dont la durée moyenne était de 28 minutes. Tous les entretiens ont été enregistrés avec un magnétophone et dactylographiés directement après l'entretien afin de pouvoir associer sans difficulté les dires de l'élève aux informations indiquées sur la fiche de renseignement.

Les questionnaires : Des pré-tests ont été réalisés auprès d'une dizaine d'élèves afin de vérifier la compréhension de l'ensemble des questions du questionnaire. La passation s'est déroulée dans 19 établissements différents du secondaire, en début de cours d'éducation physique sous la présence conjointe du chercheur et de l'enseignant d'éducation physique. Les enseignants ont donné ou rappelé aux élèves les notes du trimestre échu avant la passation des questionnaires. La passation a duré en moyenne 15 à 20 minutes. La présence du chercheur a permis de répondre aux éventuelles questions des élèves. Les questionnaires ont été récupérés directement après la passation.

Analyse des données

Deux variables indépendantes ont été prises en compte dans les analyses des données qualitatives et quantitatives : le sexe et l'orientation de genre des élèves (4 groupes).

Les entretiens semi-directifs : Une analyse logico-sémantique des entretiens a été réalisée sur les verbatim d'entretien (Mucchielli, 1998). Les réponses à la question introductive (« Percevez-vous des injustices en éducation physique ? ») ont fait l'objet d'une analyse distincte des verbatim complets ; cette question ouverte a permis de mettre à jour les injustices les plus importantes en éducation physique aux yeux des élèves. Les perceptions d'injustice ont été analysées pour les élèves en général puis les réponses des élèves ont été comparées selon leur sexe et leur orientation de genre. Nous avons comptabilisé le nombre de mentions citées dans un domaine particulier ou le nombre d'élèves et établi des statistiques descriptives (i.e., pourcentages, indices). Des indices ont été utilisés pour permettre la comparaison des réponses des élèves de groupes différents, dans le cas où le nombre d'élèves différait dans chacun des groupes (i.e., quatre orientations de genre). L'indice correspond au nombre de mentions citées dans un domaine particulier (e.g., injustices) divisé par le nombre total d'individus dans le groupe concerné ; c'est le nombre moyen de mentions citées par élève d'un groupe particulier.

Les questionnaires : Des analyses statistiques (e.g., tests de Student, d'Anova, corrélations) ont été réalisées sur les données issues des questionnaires : toutes les différences observées sont significatives à $p < 0.05$ (*), $p < 0.01$ (**) et $p < 0.001$ (***).



Résultats

Injustices perçues en éducation physique

La première question ouverte des entretiens (« Percevez-vous des injustices en éducation physique ? ») montre que les injustices perçues sont globalement peu nombreuses en éducation physique : 53% des élèves perçoivent des injustices en éducation physique et seules 61 injustices ont été recensées pour les 86 élèves interrogées. Les injustices reliées à l'évaluation sont les plus fréquemment citées (74% des mentions). Ces injustices concernent prioritairement les procédures d'évaluation (justice procédurale) et non les notes obtenues (justice distributive).

Dès la question introductive des entretiens, des différences apparaissent selon le sexe et l'orientation de genre des élèves. Si la majorité des garçons interviewés dit percevoir des injustices en éducation physique, une minorité de filles en perçoit (61% contre 45% d'entre eux). Les élèves androgynes (0.7)² et typés masculins (0.6) tendent à citer davantage d'injustices reliées à l'évaluation que les élèves typés féminins et non différenciés (0.4 chacun). Ces tendances vont se retrouver au niveau des données issues des verbatim complets et celles issues des questionnaires.

Injustices perçues au niveau des notes obtenues en éducation physique

Les élèves interrogés par questionnaire se sentent en moyenne sous évalués seulement de 0.3 point. La majorité des élèves (62% d'entre eux) se perçoivent soit évalués à leur juste valeur (39%) soit surévalués (23%) (cf. tableau 1). Lors des entretiens, les élèves justifient leur satisfaction à l'égard de la note de trois manières différentes : des notes méritées (70% d'entre eux), des notes toujours bonnes (23%) et des notes supérieures à celles méritées (7%).

Tableau 1. Perceptions de privation cognitive au niveau des notes d'éducation physique : répartition des élèves en fonction de leur sexe et orientation de genre (Nombre d'élèves [% colonne])

	Total N = 1467	Sexe des élèves		Orientation de genre des élèves			
		Filles n = 823	Garçons n = 644	STM n = 360	STF n = 358	A n = 399	ND n = 350
PC < 0	558 [38%]	297 [36%]	261 [40%]	139 [39%]	109 [30%]	182 [46%]	128 [37%]
PC = 0	577 [39%]	326 [40%]	251 [39%]	144 [40%]	141 [39%]	151 [38%]	141 [40%]
PC > 0	332 [23%]	200 [24%]	132 [21%]	77 [21%]	108 [31%]	66 [16%]	81 [23%]

Note: PC = Perception de privation cognitive individuelle au niveau de la note d'éducation physique allant de - 20 à 20 ; STF = élèves typés féminins, STM = élèves typés masculins ; A = élèves androgynes ; ND = élèves non différenciés.



Des garçons qui se sentent davantage sous-évalués que les filles : Bien qu'ils soient en plus grande réussite en éducation physique que les filles (13.7 vs. 12.4 / 20, $t(1467) = 8.38, ***$), les garçons se sentent sous évalués de plus de 0.6 point en éducation physique (privation perçue) alors que les filles se considèrent pratiquement évaluées à leur juste valeur en éducation physique ($t(1467) = -2.85, **$) : - 0.04 point sépare les notes obtenues et désirées chez les filles. Les garçons sont plus nombreux que les filles à percevoir de la privation au niveau de leur note d'éducation physique (41% contre 36% d'entre eux) et les filles plus nombreuses à se sentir sur évaluées en éducation physique (25% contre 20% d'entre eux) (cf. tableau 1).

Des injustices perçues accentuées avec l'intériorisation des traits masculins : Les élèves androgynes se sentent davantage sous évalués en éducation physique que les trois autres groupes de genre. Seuls les élèves typés féminins se sentent en moyenne sur évalués en éducation physique (gratification perçue) ($**$) (cf. tableau 2) : les élèves typés féminins sont 31% à se sentir sur évalués, contre 23% chez les élèves non différenciés, 21% chez les élèves typés masculins et seulement 16% chez les élèves androgynes. Par contre, si 46% des élèves androgynes se sentent sous évalués en éducation physique, ils sont 39% chez les élèves typés masculins, 36% chez les élèves non différenciés et seulement 30% chez les élèves typés féminins (cf. tableau 1).

Tableau 2. Perceptions de privation à l'égard des notes en fonction de l'orientation de genre des élèves (moyenne [*Ecart-type*])

	Orientation de genre des élèves				<i>F</i>	<i>Test post-hoc LSD</i>
	STF(1) n = 358	A(2) n = 399	ND(3) n = 350	STM(4) n = 360		
M [ET]	0.05 [2.7]	-0.7 [2.6]	-0.2 [2.5]	-0.3 [2.5]	5.30, **	2 vs. 3 / 2 vs. 4 : * 1 vs. 2 : ***

Note : * : $p \leq 0.05$; ** : $p \leq 0.01$; *** : $p \leq 0.001$; STF = élèves typés féminins, STM = élèves typés masculins ; A = élèves androgynes ; ND = élèves non différenciés

Des différences intersexes qui disparaissent avec la prise en compte de l'orientation de genre des élèves : Les différences de privation perçue disparaissent à chaque fois que les filles et les garçons ont la même orientation de genre ($F(7, 1459) = 3.04, **$). Les perceptions de privation sont similaires entre les filles et les garçons typés féminins (0.09 vs. -0.1, $p = .55$), entre les filles et les garçons androgynes (-0.5 vs. -0.9, $p = .17$), entre ceux non différenciés (-0.09 vs. -0.4, $p = .26$) et entre ceux typés masculins (-0.01 vs. -0.4, $p = .16$).

Injustices perçues au niveau des procédures d'évaluation en éducation physique

Les entretiens ont permis également d'appréhender les injustices perçues au niveau procédural. Les injustices les plus fréquemment citées lors des entretiens concernent la composition des barèmes de notation (52% des



injustices citées), puis des injustices ont été citées en lien avec la manière d'être noté en éducation physique (44%) et la méconnaissance des barèmes a été très rarement citée (4%) (cf. tableau 3).

Concernant la composition des barèmes, la majorité des injustices perçues concernent la trop grande prise en compte de la performance (32.6% de ces injustices), la difficulté des barèmes (22.5%) et la trop grande prise en compte du comportement en classe (16.9%) : « [J'aimerais] qu'on prenne un peu moins en compte la performance et plus l'évolution, parce qu'à la base les gens, ils sont différents » (Sujet 75, garçon) ; « Oui, là cette année on fait 3 fois 500 m. Pour avoir vingt, il faut faire, pour le 500 m ... c'est un temps super rapide, je ne sais plus exactement mais c'est vraiment rapide » (Sujet 50, garçon) ; « Il note plus le comportement que le physique et normalement c'est de l'éducation physique, donc il devrait noter plus le physique que le comportement » (Sujet 11, garçon).

Concernant la manière d'être noté en éducation physique, la majorité des injustices perçues concernent les biais évaluatifs (e.g., favoritisme) (38.1% de ces injustices), le fait que l'évaluation se fasse sur une seule séance (34.2%), et que l'évaluation se fasse par groupes de niveaux (22.4%) : « Si c'est des personnes qu'elle [l'enseignant] n'aime pas trop, elle ne met pas une super note » (Sujet 30, fille) ; « ... parce que là on va être noté que sur une fois, et une fois on peut être mauvais et tout ça. On peut être fatigué, malade, parce que l'examen ça donne le stress, et tout et donc on joue moins bien parce qu'on a envie de réussir. C'est vrai qu'on est déstabilisé » (Sujet 39, garçon) ; « Oui, elle [l'enseignant] mettait les moins bons ensemble, les moyens ensemble et les meilleurs ensemble. Donc ça fait que quand on joue face à des moins bons, on reste moins bons, la note s'en ressent » (Sujet 65, fille).

Tableau 3. Types d'injustices procédurales perçues en éducation physique : répartition des injustices citées en fonction du sexe et de l'orientation de genre des élèves (nombre d'injustices [indice ou% colonne])

	Total (N = 86)	Sexe des élèves		Orientation de genre des élèves			
		Filles (n = 43)	Garçons (n = 43)	STF (n = 23)	STM (n = 26)	A (n = 20)	ND (n = 17)
Nombre injustices	171	80	91	43 [1.9]	53 [2.0]	53 [2.7]	22 [1.3]
Composition barèmes	89 [52%]	41 [51.2%]	48 [52.7%]	26 [60.5%]	25 [47.2%]	26 [49.1%]	12 [54.5%]
Manière d'être noté	76 [44.5%]	39 [48.8%]	37 [40.7%]	17 [39.5%]	25 [47.2%]	24 [45.3%]	10 [45.5%]
Méconnaissance barèmes	6 [3.5%]	0	6 [6.6%]	0	3 [5.6%]	3 [5.6%]	0

Note : STF = élèves typés féminins, STM = élèves typés masculins ; A = élèves androgynes ; ND = élèves non différenciés

Les injustices liées à la méconnaissance des barèmes en éducation physique sont les moins fréquemment citées par les élèves en ce qui concerne la notation en éducation physique. Les barèmes sont jugés par certains



élèves trop flous, pas assez précis, souvent cachés et donc manquent de transparence : « *En fait à chaque début d'année, il [l'enseignant] devrait plus nous dire exactement sur quoi il note. Le prof[esseur] il note, et on ne sait pas pourquoi on a cette note* » (Sujet 37, garçon).

Davantage d'injustices procédurales chez les garçons : Comme au niveau de la justice distributive, les garçons citent davantage d'injustices que les filles au niveau de l'évaluation en éducation physique en nombre (91 contre 80 injustices citées) (cf. tableau 3). Cette tendance est valable également pour deux des trois types d'injustices cités relatifs à l'évaluation. Les injustices relatives à la composition des barèmes, les plus fréquemment citées, le sont davantage par les garçons que les filles (48 citées contre 41) et celles relatives à la méconnaissance des barèmes (3^e type d'injustice cité) sont seulement citées par des garçons (6 mentions). Les injustices liées à la manière d'être noté en éducation physique (2^e type d'injustice cité) sont les seules à être citées de manière similaire par les filles et les garçons (39 et 37 citées) (cf. tableau 3).

Davantage d'injustices perçues chez les élèves qui ont un score élevé de masculinité : Les injustices perçues au niveau de l'évaluation sont davantage citées par des élèves androgynes (2.6) puis typés masculins (2) et féminins (1.9) ; les élèves non différenciés sont les moins nombreux à en citer (1.3) (cf. tableau 3). Cette remarque est valable pour chacun des trois types d'injustice perçus au niveau de l'évaluation : les élèves androgynes citent le plus grand nombre d'injustices reliées à la composition des barèmes de notation (1.3), à la manière d'être noté en éducation physique (1.2) suivis par les élèves typés masculins (1). Les élèves androgynes sont les plus nombreux à percevoir des injustices reliées à la méconnaissance des barèmes suivis des élèves typés masculins (18% contre 12% d'entre eux).

Discussion

L'objet de cette étude était d'appréhender les perceptions d'injustice au niveau de la notation en éducation physique chez les élèves du secondaire. Nos hypothèses sont validées. Les perceptions d'injustice sont à différencier des inégalités distributives observables. Comme l'ont souligné Kellerhals et al. (1988), les injustices sont stratégiques et perçues prioritairement dans les domaines qui importent pour la personne. Elles dépendent des caractéristiques des individus, des normes sociétales et notamment des normes de genre. Bien qu'ils soient en plus grande réussite en éducation physique, ce sont les garçons et les élèves qui ont un score élevé sur l'échelle de masculinité (élèves androgynes et typés masculins) qui perçoivent davantage d'injustices au niveau de la notation en éducation physique. Les deux approches, quantitative et qualitative, utilisées dans cette étude ont été très utiles et complémentaires, permettant de mieux comprendre la réalité.

Les questionnaires ont permis de mesurer les privations perçues à l'égard des notes obtenues en éducation physique. Ces données concernent



seulement la justice distributive. Des précautions ont été prises pour rendre les données les plus objectives possibles : données recueillies sur un grand échantillon, utilisation d'échelles validées et vérification de leur validité selon la méthode préconisée par Vallerand et Hess (2000), significativité des différences vérifiée, etc. Les questionnaires ont permis de mettre en évidence des différences significatives selon les variables indépendantes prises en compte (i.e., sexe et orientation de genre) ; seules des tendances pouvant être formulées concernant les données qualitatives.

La connotation masculine de l'éducation physique affecte les perceptions d'injustice chez les élèves. Les filles et les garçons n'ont pas le même regard à l'égard des notes et de l'évaluation en éducation physique. Bien qu'elles soient en moins grande réussite en éducation physique, les filles ne recherchent pas une meilleure réussite puisqu'elles se sentent évaluées à leur juste valeur voire sur évaluées. Ce résultat confirme celui de Vigneron (2004) : les filles sont plus souvent voire très souvent pessimistes par rapport aux garçons en éducation physique en ce qui concerne leur réussite. Bien que les garçons soient les plus en réussite en éducation physique, ils perçoivent davantage d'injustices au niveau de l'évaluation : ceci est vrai pour les injustices distributives et procédurales. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Resh (1999) et Dar et Resh (2003) qui mettent en évidence que les élèves « faibles » sont plus enclins à percevoir des injustices au niveau des notes dans d'autres disciplines d'enseignement. En éducation physique, les attentes de réussite plus élevées chez les garçons ne sont pas comblées alors qu'elles le sont largement chez les filles. Comme le souligne Merle (1999), « ce qu'on peut savoir de l'expérience que les élèves font de l'injustice est qu'elle n'est pas seulement structurée par les inégalités » (p. 15). La conscience du juste varie selon les identités sociales des « juges ». Cette étude met en exergue que les individus les plus désavantagés ne sont pas toujours ceux qui perçoivent le plus d'injustices. Les injustices, privations sont prioritairement perçues au niveau des éléments qui importent l'élève. La réussite en éducation physique (domaine masculin) affecte davantage les garçons que les filles.

Aussi cette étude a permis de mettre en exergue l'importance de l'orientation de genre sur les perceptions d'injustice. Le fait d'adhérer aux rôles sociaux masculins accentue les privations perçues au niveau des notes obtenues en éducation physique. Ces résultats concordent ceux de Fontayne (1999) qui montrent une réussite des élèves et des attentes de réussite plus élevées avec l'intériorisation des rôles sexués. La connotation masculine de l'éducation physique peut expliquer en partie ces résultats (Lentillon, 2007 ; Lentillon et al., 2006). En effet, le stéréotypage sexué de la tâche a un effet sur la performance des élèves (Bernard, Boyle, & Jackling, 1990 ; Newcombe & Dubas, 1992 ; Signorella & Jamison, 1986). Les garçons et les individus qui se voient typés masculins tendent à mieux performer dans les tâches perçues comme masculines (spatiales, mécaniques et les mathématiques). Les filles et les individus typés féminins réussissent mieux dans les tâches perçues féminines (tâches verbales). De même Fontayne, Sarrazin et Famose



(2002) montrent un effet des scores obtenus aux échelles de masculinité et féminité du BSRI sur le choix et le rejet d'activités physiques masculines, féminines ou appropriées aux deux sexes par les élèves.

Cette étude souligne également qu'il est important de ne pas considérer les filles et les garçons comme des entités globales. Une intériorisation similaire des rôles sexués chez les filles et les garçons permet de faire disparaître les différences intersexes au niveau des perceptions de privation à l'égard des notes d'éducation physique. Ainsi, les filles qui adhèrent aux rôles sociaux masculins (filles typées masculines) ont des perceptions d'injustice identiques aux garçons typés masculins concernant leur note obtenue en éducation physique. Et les mêmes résultats s'observent entre les filles et les garçons typés féminins (adhésion aux rôles sociaux féminins seulement), entre les filles et les garçons non différenciés (adhésion à aucun des rôles sociaux de genre) et enfin entre les filles et les garçons androgynes (adhésion aux rôles sociaux féminins et masculins). Ainsi plus que le sexe d'appartenance, c'est l'adhésion aux rôles sociaux de genre qui fait que l'élève perçoit ou pas des injustices au niveau de l'évaluation en éducation physique. Dans ce cas-là, les données issues des questionnaires permettent de dépasser une explication des différences par le sexe d'appartenance, et de montrer l'importance de l'adhésion aux rôles sociaux masculins.

Néanmoins, les données issues des questionnaires sont pauvres : seules des questions fermées ou échelles de type Likert ont été utilisées, la liberté d'expression des élèves était réduite. Les données issues des entretiens semi-directifs ont été d'une grande richesse dans cette étude, elles ont permis de mieux comprendre, de compléter les données issues des questionnaires, et de replacer ces dernières dans un contexte plus large. Plus précisément, les entretiens ont permis de montrer tout d'abord que l'évaluation en éducation physique est le domaine dans lequel les élèves perçoivent le plus d'injustices, comme l'ont montré Dar & Resh (2001, 2003) en mathématiques, anglais (comme langue étrangère), littérature, biologie et géographie. Ainsi, les problématiques des enseignants face à la notation des élèves se retrouvent au niveau des perceptions d'injustice chez les élèves. Les entretiens ont permis de montrer également que les injustices perçues au niveau distributif (mesurées par questionnaires et entretiens) sont insignifiantes comparées aux injustices perçues au niveau procédural (seulement appréhendées par entretiens). Comme le souligne Merle (1999), les attentes de réussite non comblées peuvent être une source d'injustice chez les élèves du second degré mais pas la seule. Les élèves se sentent globalement évalués à leur juste valeur en éducation physique parce que les notes obtenues sont celles méritées, elles sont toujours bonnes, voire même supérieures à celles méritées. En éducation physique, les injustices distributives perçues semblent moins accentuées que dans les autres disciplines d'enseignement. Par exemple dans l'étude de Dar et Resh (2001, 2003) dans cinq disciplines autres que l'éducation physique, 72% des répondants se sentent sous évalués alors qu'ils sont seulement 38% en éducation physique.



L'éducation physique est une discipline qui présente des caractéristiques opposées à celles des autres disciplines d'enseignement qui peuvent amoindrir les injustices perçues : le faible échec des élèves, leur attrait pour cette discipline et le statut secondaire de l'éducation physique par rapport aux autres disciplines d'enseignement.

Les entretiens ont permis enfin de déceler les types d'injustices perçues au niveau procédural : la composition des barèmes, la manière d'être évalué, et la méconnaissance des barèmes. Les injustices au niveau des procédures d'évaluation provoquent le plus d'injustices perçues en éducation physique, même si elles restent d'intensité faible (Lentillon et al., 2006 ; Lentillon-Kaestner, 2008 ; Lentillon-Kaestner, 2009 ; Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005). Cependant, les résultats issus des entretiens présentent des limites liées au nombre réduit d'élèves interviewés (86 élèves) et au type d'analyse réalisée (analyse de contenu thématique) critiquée pour ses problèmes d'objectivité. Ces limites ont été réduites par l'utilisation des questionnaires ; en effet les tendances observées par entretiens ont été confirmées par les données issues des questionnaires.

Conclusion

Cette étude montre bien la richesse d'une approche mixte et la complémentarité des approches qualitatives et quantitatives pour appréhender un objet d'étude spécifique. En somme, les données quantitatives issues des questionnaires sur un grand nombre d'élèves permettent d'apporter de l'objectivité et une certaine rigueur dans les résultats obtenus mais restent pauvres. Les données issues des entretiens sont, quant à elles, très riches, mais limitées par le nombre réduit d'élèves interviewés et la moindre objectivité de l'analyse de ces données. Encore aujourd'hui, beaucoup de chercheurs préfèrent mener des études quantitatives pour les avantages qu'elles présentent : moins coûteuses en temps pour le recueil de données et l'analyse, reconnues comme plus objectives et plus facilement publiables. Or si l'on veut appréhender et comprendre au mieux la réalité, l'approche qualitative semble indispensable ; elle donne des résultats beaucoup plus riches. Elle conserve toutefois ses limites (subjectivité), si elle est utilisée seule. Ainsi, l'utilisation d'une méthode mixte semble être un bon compromis puisque chacune des approches, qualitative ou quantitative, permet de combler les limites de l'autre type d'approche.



Références

- Alain, M. (1996). La mesure des rôles sexuels. *Bulletin de psychologie*, 424, 396-405.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur : «Raisons éducatives».
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychology androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bernard, M. E., Boyle, G. J., & Jackling, I. (1990). Sex-role identity and mental ability. *Personality and individual differences*, 11, 213-217.
- Bordet, J. (1991). La connaissance demandée à l'élève en EPS. *Revue EPS*, 229, 20-22.
- Brau-Antony, S. (2000). Etude de référentiels d'évaluation: l'exemple du volley-ball. In B. Davis (Ed.), *L'Education physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 57-76). Paris : INRP.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.
- Butera, F., Buchs, C., & Darmon, C. (2011). *L'évaluation une menace ?* Paris : PUF, «Apprendre».
- Chevallard, Y. (1996). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-60). Bruxelles : De Boeck.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. Davis (Ed.), *Education physique et sportive : La certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris : INRP.
- Cogérino, G. (2000). *L'évaluation, acte didactique en éducation physique*. Paper presented at the Acte du Colloque international didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique, Aix-Marseille.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2007). *Evaluation sommative et représentation de l'équité chez les enseignants d'EPS*. Paper presented at the Congrès international AREF 2007, Strasbourg.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Education sportive*. Paris : PUF, collection Pratiques corporelles.
- Dar, Y., & Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 1-21.
- Dar, Y., & Resh, N. (2003). Social disadvantage and students' sense of deprivation in socially integrated schools in Israel. *Social Justice Research*, 16, 109-133.
- David, B. (2003a). *Equité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive*. Paris : INRP.
- David, B. (2003b). La certification en EPS : équité et arrangements évaluatifs. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'EPS, Etat des recherches* (pp. 279-306). Paris : Editions revue EPS.
- David, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive ? In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 422-429). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- David, B., Brau-Antony, S., & Cleuziou, J.-P. (2002). La certification en EPS : Equité et arrangements évaluatifs. *Revue EPS*, 294, 61-64.



- Davis, A. (1986). Sur l'EPS des filles : Annexe n°17. In A. Hebrard (Ed.), *EPS : réflexions et perspectives* (pp. 256-258). Paris : Revue EPS.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris : Armand Colin.
- Duirat-Elia, M. (2003). Autonomie et investissement en course d'endurance. In B. David (Dir.), *Équité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive* (pp. 27-29). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Durand-Delvigne, A. (1990). Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(2), 167-181.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système scolaire*. Paris : PUF.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior : a social-role interpretation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Doctorat en sciences du sport, Université Paris-Sud Orsay.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory : validation of a short version for French teenagers. *European review of applied psychology*, 50, 405-416.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en éducation physique et sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Revue Science et Motricité*, 45, 45-66.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence*, Paris : Flammarion.
- Guimond, S., & Tougas, F. (1999). Sentiment d'injustice et actions collectives : la privation relative. In R. Y. Bourrhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 201-232). Liège : Mardaga.
- Héritier, F. (1996). *Masculin - Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Huet, A. (2003). Humanisme et certification *Équité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive* (pp. 35-45). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes : question de psychologie*. Paris : Editions Tierce.
- Jasso, G., & Resh, N. (2002). Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review*, 18(3), 333-351.
- Just, J.-F. (2006). Les écarts de notation. *Les cahiers EPS*, 33, 49.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J., & Modak, M. (1988). *Figures de l'équité : la construction des normes de justice dans les groupes*. Paris : PUF.
- Lemarie, B., & Cournac, J.-L. (2013). Commission académique d'harmonisation de la notation : Académie de Caen - Rapport de la session 2013. Académie de Caen : IA-IPR EPS.
- Lentillon, V. (2006). *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions et de l'enseignant et des interactions entre pairs*. Doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique et sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Cahiers internationaux en psychologie sociale*, 75-76, 79-91.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2003). Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuelles. *Chronique féminine «Au tours des sportives»*, 83-85, 46-49.
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education : gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social psychology of education*, 9, 321-339.



- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en Education Physique et Sportive. *Revue STAPS*, 79, 49-66.
- Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en Education Physique et Sportive chez les élèves de collège et de lycée. *Les nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 12 (2), 195-210.
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 79-95.
- Lentillon-Kaestner, V., Voisard, N., & Deriaz, D. (2012-2015). Projet NOTEPS : Les effets de l'évaluation sommative sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en Education Physique et Sportive au degré secondaire. Projet financé par l'Office Fédéral du Sport (OFSP) et le Service de l'Education Physique et Sportive (SEPS) du canton de Vaud. Lausanne : HEP-VD.
- MacDonald, D., & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in educational evaluation*, 23(1), 83-102.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child development*, 52, 1119-1132.
- MEN. (2003). Le baccalauréat professionnel : session 2001. In d. l. é. e. d. l. r. Ministère de la jeunesse (Ed.), *Note d'information 02.37*.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Merle, P. (1999). Equité et notation : l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.213-226). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Paris : Editions ESF.
- Newcombe, N., & Dubas, J. S. (1992). A longitudinal study of predictors of spatial ability in adolescent females. *Child development*, 63, 37-46.
- Perrenoud, P. (1986). L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 11-30). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Resh, N. (1999). Injustice in schools: perceptions of deprivation and classroom composition. *Social Psychology of Education*, 3, 103-126.
- Roberts, S. J., & Fairclough, S. J. (2012). The Influence of Relative Age Effect in the Assessment of High Education in the United Kingdom. *Journal of teaching in physical education*, 31, 56-70.
- Signorella, M. L., & Jamison, W. (1986). Masculinity, femininity, androgyny and cognitive performance : a meta analysis. *Psychological bulletin*, 100, 207-228.
- Tashakkori, A., & Teddie, C. (2003). *The handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks : Sage.
- Tashakkori, A., & Teddie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks : Sage.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, Paris : Gaetan Morin.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Doctorat en sciences du sport, Université de Dijon.
- Vigneron, M. (2003). La réalité à l'encontre des meilleurs volontés. In B. David (Ed.), *Equité et arrangements évaluatifs certifier en Education physique et sportive* (pp. 81-90). Paris : INRP.
- Volondat, M., & DAVISSE, A. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactique. *Revue EPS*, 206, 53-56.



- Walker, I., & Smith, H. J. (2002). *Relative deprivation : specification, development, and integration*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Warrington, M., & Younger, M. (2000). The Other Side of the Gender Gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508.
- Warrington, M., & Younger, M. (2003). « Under-achieving boys » in English primary schools? *The Curriculum Journal*, 14(2), 139-156.